

SECÇÃO ESPECIAL B

TRANSFORMAR A PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE: CONDIÇÕES DE (IM)POSSIBILIDADE

Flávia Vieira, Palmira Alves, Natascha van Hattum
Pedro Albuquerque, Eugénio Silva, Isabel Barbosa
Madalena Paiva, Isabel Fernandes, Maria do Céu Melo
Maria Alfredo Moreira, Lia Raquel Oliveira
(Universidade do Minho)

No momento actual, são inúmeras as circunstâncias que exigem e dificultam a transformação da pedagogia nas universidades, importando compreender as condições de (im)possibilidade de mudança. O projecto apresentado neste texto – “Transformar a pedagogia na universidade: condições de (im)possibilidade” (UM, Centro de Investigação em Educação, 2004-2006) - é um exemplo de como a investigação pode servir este propósito, contribuindo simultaneamente para a legitimação da pedagogia como objecto de estudo no meio académico. Centrado na realidade da Universidade do Minho, tem como objectivos caracterizar representações e práticas de gestão da qualidade do ensino e de inovação pedagógica, desenvolver metodologias pedagógicas/investigativas facilitadoras da integração ensino-investigação-desenvolvimento profissional, e promover a valorização institucional da pedagogia pela divulgação e escrutínio interpares nos contextos de acção profissional. Embora tomando como campo de estudo uma única instituição, crê-se que aponta linhas de investigação pertinentes a outras instituições congéneres.

1. Investigar condições de (im)possibilidade da mudança pedagógica

No contexto universitário português, e à semelhança do que ocorre noutros contextos, o investimento na qualidade da actividade pedagógica é fortemente condicionado por factores como a massificação do ensino, a territorialização do conhecimento, o isolamento intelectual e a falta de formação pedagógica dos docentes, a sobrevalorização da investigação disciplinar e o divórcio entre esta e o ensino, e a resistência das instituições à mudança (LeBaron, 2001; Zabalza, 1993). Paradoxalmente, sendo a pedagogia essencial à existência da universidade, nem sempre lhe é conferida a dignidade que merece. Um sinal claro desta situação é a escassez de investigação centrada na docência e, em particular, nos factores que condicionam positiva ou negativamente a mudança pedagógica (Vieira, 2002; Tavares et al., 2004).

É neste quadro que a comunidade académica portuguesa se vê hoje confrontada com a necessidade de repensar seriamente as práticas de ensino, nomeadamente para combater o insucesso dos alunos e responder aos desafios das orientações presentes na

Declaração de Bolonha. Observa-se um interesse crescente das instituições pela inovação pedagógica e assiste-se a alguma proliferação de experiências de extensão e âmbito variados, embora não se conheçam claramente as motivações e as implicações deste movimento emergente, ou as condições que podem tornar (im)possível a(s) mudança(s) pretendida(s).

O projecto que a seguir se apresenta pretende contribuir para a compreensão de condições de (im)possibilidade da mudança na instituição de pertença da equipa – a Universidade do Minho (UM) – constituindo um exemplo de como a investigação académica pode colocar-se ao serviço da pedagogia, integrando-a na sua agenda de prioridades. Ao dar conta dos pressupostos, objectivos, vertentes e metodologia do projecto, estaremos também a apontar linhas de investigação potencialmente pertinentes noutras instituições congéneres.

2. O projecto “Transformar a pedagogia na universidade: condições de (im)possibilidade”

2.1 Pressupostos, objectivos e vertentes de investigação

Desenvolvido entre 2004 e 2006 por uma equipa multidisciplinar de 16 docentes¹⁴, este projecto tem como finalidade geral produzir conhecimento educacional relevante à compreensão das condições de (im)possibilidade da transformação da pedagogia no contexto da UM. Assenta em dois pressupostos centrais, dos quais decorrem os objectivos e vertentes de investigação:

A. O conhecimento das culturas pedagógicas das instituições (investigação sobre o ensino) é essencial à compreensão das condições que favorecem ou dificultam a mudança, à visibilização das iniciativas de inovação que no seu seio se vão realizando, e ao posicionamento dessas iniciativas face aos recentes desenvolvimentos teóricos neste domínio;

B. A indagação da pedagogia pelos professores (investigação no ensino) pode contribuir significativamente para a melhoria das condições de aprendizagem, o desenvolvimento profissional dos professores, e o reconhecimento e legitimação do processo de ensino/aprendizagem como campo de investigação.

A. Do primeiro pressuposto decorrem dois objectivos de investigação onde se identificam duas das vertentes do estudo: caracterizar representações e práticas de gestão da qualidade do ensino e caracterizar representações e práticas de inovação pedagógica. O primeiro objectivo operacionaliza-se no questionamento de actores-chave que, na estrutura organizativa da UM, ocupam lugares privilegiados na gestão da qualidade do

¹⁴ Para além dos autores, fazem ainda parte da equipa José Luís Silva, Susana Caires, João Paulo Silva, Manuel Sousa e Elisabete Cardoso. Todos os elementos da equipa pertencem à Universidade do Minho, distribuindo-se por 3 escolas: Instituto de Educação e Psicologia (12 docentes), Instituto de Letras e Ciências Humanas (2 docentes) e Escola de Engenharia (2 docentes). O projecto inscreve-se no Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação e Psicologia e é um dos oito projectos colectivos que integram o Projecto Institucional “Investigação e Desenvolvimento do Ensino Superior”, criado no Centro em Março de 2004 (coord. Flávia Vieira).

ensino, embora em graus diferenciados (Presidentes de Escola/ Instituto, Directores de Departamento, Presidentes de Conselhos de Curso e Directores de Curso). Entende-se que o seu papel pode ser determinante na criação de condições de mudança, e por isso se procura conhecer algumas das suas representações e práticas no âmbito da gestão pedagógica (v. secção 2.2.1). Quanto ao segundo objectivo, questionam-se coordenadores e dinamizadores de experiências de inovação realizadas em 2003/04 e 2004/05 na UM, procurando visibilizar e caracterizar essas iniciativas (v. secção 2.2.2).

B. Defende-se neste projecto que a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional supõe o questionamento individual e colaborativo das práticas, assim como a disseminação e escrutínio público de experiências, numa aproximação à linha de trabalho proposta por Shulman e colaboradores na Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, a qual se traduz no conceito de “scholarship of teaching and learning” (v. Huber, 1999; Hutchings & Shulman, 1999; Shulman, 1999, 2000 e 2002). Daqui decorre o terceiro objectivo e uma outra vertente do projecto – desenvolver metodologias pedagógicas e investigativas facilitadoras da integração ensino-investigação-desenvolvimento profissional – concretizados na condução de 6 estudos de caso em disciplinas leccionadas no seio da equipa (v. exemplo na secção 2.2.3). Nestes estudos, o professor-investigador procura operacionalizar um conjunto de princípios pedagógicos transdisciplinares, definidos e explorados em projectos de anteriores¹⁵: Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/ Inovação (Vieira et al. 2002 e 2004). Estes princípios constituem um quadro comum de referência no desenho, desenvolvimento e avaliação das experiências pedagógicas e traduzem uma visão de qualidade orientada para a emancipação de professores e alunos numa perspectiva de formação permanente, alinhada com desenvolvimentos recentes neste campo (v. Barnett, 1997 e 2000; Biggs, 1999; Boud et al., 1993; Brockbank & McGill, 1998; Harvey & Knight, 1996; Knight, 2002; Rowland, 2000). A colaboração, nomeadamente através da observação interpares, é entendida como vertente estruturante da integração ensino-investigação-desenvolvimento. Recorre-se à observação não-participante entre colegas da equipa, acompanhada de registos dialógicos realizados pelos professores observador e observado. Assim, e ainda no âmbito do objectivo acima enunciado, o projecto integra a análise dos objectos e funções da reflexão escrita na prática de observação (v. secção 2.2.4).

Um último objectivo articula-se com os anteriores e consiste em promover a valorização institucional da pedagogia, pela divulgação e escrutínio interpares nos contextos de acção profissional. Entende-se que a disseminação de projectos desta natureza é uma vertente estratégica da legitimação da pedagogia como campo de ensino/

¹⁵ O actual projecto desenvolve-se na sequência de dois projectos anteriormente conduzidos por parte da actual equipa: “Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho” (CIEd, 2000-2001; v. Vieira et al. 2002) e “Transformar a pedagogia na Universidade – experiências de investigação do ensino e da aprendizagem” (CIEd, 2002-2004; v. Vieira et al., 2004). No seu conjunto, os três projectos realizam um movimento de institucionalização da investigação da pedagogia no seio do CIEd e permitem uma compreensão alargada de representações e práticas pedagógicas no contexto da Universidade do Minho. O projecto em curso integra e expande dimensões dos projectos anteriores, nomeadamente no que diz respeito à concepção de qualidade defendida e à integração ensino-investigação-desenvolvimento profissional.

aprendizagem, investigação e desenvolvimento profissional.

2.2 Metodologia de investigação

O projecto situa-se num paradigma interpretativo da investigação educacional, integrando as seguintes características principais: indagação naturalista, análise indutiva, perspectiva holística, contacto do investigador com a realidade estudada, sensibilidade aos contextos e flexibilidade no desenho (Patton, 1990, cit. por Martella et al., 1999: 263).

A recolha e análise da informação combina métodos de natureza qualitativa e quantitativa, com predomínio dos primeiros. O quadro 1 apresenta uma síntese dos métodos usados nas diversas vertentes do projecto (excluindo-se aqui a vertente da disseminação): (a) representações e práticas de gestão da qualidade do ensino, (b) representações e práticas de inovação pedagógica e (c) articulação ensino-investigação-desenvolvimento profissional. Nas secções 2.2.1 a 2.2.4 descrevem-se sumariamente os instrumentos e estratégias utilizados.

Quadro 1 - Métodos de recolha e análise da informação

Vertentes do projecto	Recolha de informação	Análise da informação
A. Representações e práticas de gestão da qualidade do ensino	Questionário semi-aberto a actores-chave (Presidentes de Escola/Instituto, Directores de Departamento, Presidentes de Conselho de Curso e Directores de Curso da UM)	Análise de conteúdo Quantificação de respostas
B. Representações e práticas de inovação pedagógica	Questionário semi-aberto a actores-chave (coordenadores e dinamizadores de experiências pedagógicas inovadoras na UM, realizadas em 2003/04 e 2004/05) [Questionário fechado aos docentes participantes em experiências colectivas, sobre condições da sua realização] Entrevista semi-estruturada (alguns casos) complementada com análise documental (programas, materiais utilizados nas experiências, publicações dos autores...)	Análise de conteúdo Quantificação de respostas
C. Articulação ensino-investigação-desenvolvimento profissional	Estudos de caso (6) realizados por elementos da equipa: métodos definidos em função da natureza e contexto dos estudos, com incidência na observação de aulas, inquérito, diário e portefólio de aprendizagem. Análise de registos dialógicos da observação interpares: objectos e funções da reflexão	Análise qualitativa ou quantitativa consoante os objectivos e métodos dos estudos de caso Análise de conteúdo

2.2.1 Representações e práticas de gestão da qualidade do ensino

Como foi referido, este projecto apresenta uma componente de caracterização das representações e práticas de gestão da qualidade do ensino na UM. Para nos apropriarmos desta dimensão decidimos questionar um conjunto de actores-chave da UM que, em nosso entender, podem intervir no domínio da melhoria da qualidade do ensino.

Estamos a referir-nos aos 10 Presidentes de Escola/Instituto, que são simultaneamente Presidentes dos Conselhos Científicos e Directivos destas unidades; os 39 Directores de Departamento; os 50 Directores de Curso; e os 7 Presidentes de Conselhos de Curso – o órgão de gestão pedagógica dos cursos da UM.

Estes actores-chave serão questionados através de um questionário multifacetado e predominantemente constituído por questões de resposta fechada, que designámos por “Representações de Actores-Chave sobre a Qualidade do Ensino na UM”¹⁶. Este instrumento é constituído por quatro sub-escalas incidentes nas seguintes dimensões: qualidade do ensino e da aprendizagem; relação investigação-ensino, formação e inovação; papel dos órgãos de gestão na promoção da qualidade do ensino; condições de promoção da qualidade do ensino. Passaremos de seguida a descrever os objectivos e problemas fundamentais a que cada sub-escala procura dar resposta.

A primeira sub-escala - qualidade do ensino e da aprendizagem - pretende avaliar as condições de possibilidade de promoção de uma aproximação do ensino a uma orientação transformadora. Neste sentido, a partir dos princípios pedagógicos que tinham sido identificados num primeiro projecto como importantes mas relativamente ausentes das práticas de ensino (Vieira et al., 2002; v. Nota 3) – Relevância, Reflexividade, Autodirecção e Criatividade/inovação – definimos um conjunto de factores de qualidade cuja possibilidade de promoção nos importa agora avaliar. De um ponto de vista prático, pretendemos passar da constatação da ausência para a consciência da (im)possibilidade de mudança. A segunda sub-escala pretende caracterizar a percepção dos actores-chave sobre a relação investigação-ensino, a formação e a inovação. Partindo da constatação de que os docentes do ensino superior dedicam uma parte muito substancial das suas vidas profissionais à docência, entendemos que seria importante perceber se esta actividade é entendida como objecto de investigação e processo de desenvolvimento profissional. Na terceira sub-escala – papel dos órgãos de gestão na promoção da qualidade do ensino – queremos analisar o papel desempenhado ou projectado pelos actores-chave na consolidação ou implementação de projectos que conduzam à melhoria da qualidade do ensino. Cada actor-chave será questionado quanto ao papel que os vários órgãos da UM podem ter, ou têm tido, na melhoria da qualidade e, por outro lado, será convidado a reflectir sobre o seu papel efectivo nessa melhoria. As respostas poderão ajudar a clarificar os percursos institucionais que ainda é necessário trilhar para que a melhoria da qualidade do ensino seja vivida e actuada por um número de docentes cada vez mais alargado. A última sub-escala – condições de promoção da qualidade do ensino – pretende caracterizar condições curriculares, pedagógicas e institucionais que podem interferir na promoção da qualidade do ensino. Analisar-se-á a relevância atribuída pelos inquiridos a determinados factores de qualidade (por ex., diversificação de métodos de avaliação em função das competências a desenvolver), mas também a percepção que têm da sua presença nas práticas. O cruzamento destas duas formas de avaliação (importância e presença) permitirá a identificação de potenciais constrangimentos à melhoria da qualidade do ensino.

¹⁶ Este questionário e os questionários referidos na secção seguinte foram submetidos à apreciação de especialistas do domínio da Educação e reformulados em função disso.

2.2.2 Representações e práticas de inovação pedagógica

Para o levantamento e caracterização de experiências de inovação (EI) conduzidas em 2003/04 e 2004/05 na UM, foi elaborado o questionário “Experiências de Inovação Pedagógica na UM”, onde se define inovação como “qualquer acção intencional e contextualizada, de âmbito e extensão variáveis, cuja finalidade é elevar a qualidade das práticas de ensino e/ ou aprendizagem (pode incidir directamente ou não na sala de aula; ser desenvolvida individualmente ou em parceria; ser coordenada externamente ou não; ter efeitos a curto/médio/longo prazo; estar em diferentes fases de desenvolvimento...)”. Esta definição lata pretende abarcar EI de âmbito, extensão, natureza e impacto variados, o que nos permitirá evidenciar a diversidade dos processos de mudança.

Começámos por enviar para a UMnet um pedido de colaboração no levantamento de EI, ao qual responderam cerca de 70 colegas distribuídos pelas diversas Escolas/Institutos da UM, que passaram a constituir a nossa “lista de colaboradores” e a quem foi posteriormente enviado o questionário por correio electrónico, com pedido de reenvio pelo mesmo meio¹⁷. Após a análise das respostas serão realizadas algumas entrevistas em casos que ilustrem diferentes abordagens à mudança pedagógica.

O questionário é constituído por seis secções, cujas questões são maioritariamente de resposta fechada. Na primeira secção, solicita-se a indicação da designação, período de realização e fase de desenvolvimento da EI (desenho/ planeamento inicial; implementação pela 1ª vez; avaliação; consolidação/ melhoria; expansão a outros contextos). A segunda secção centra-se na descrição e impacto da EI, incluindo questões sobre as áreas em que incide (por ex., coordenação interdisciplinar, plano de estudos do curso, programas de disciplina, métodos/ estratégias de aprendizagem, etc.), as suas razões e objectivos, as acções/ estratégias desenvolvidas, os resultados e as formas de avaliação utilizadas, os factores que condicionaram o seu (in)sucesso, o modo de coordenação, a expectativa de continuidade futura e o grau de satisfação do docente. A terceira secção centra-se nos apoios à EI (pedagógico, material/ técnico, financeiro, logístico/ administrativo), incluindo a indicação das fontes de apoio (institucionais ou outras). A quarta secção incide no contexto de realização da EI, integrando questões sobre o contexto curricular em que se desenvolve, a sua relação com iniciativas ou projectos institucionais, e a sua articulação com projectos de investigação ou acções de formação. A quinta secção identifica os dinamizadores da EI (coordenadores, docentes envolvidos e colaboradores) e uma última secção centra-se nas formas e agentes de divulgação da EI. Existe ainda um espaço livre onde os colegas podem fornecer outras informações ou opiniões (sobre a EI ou sobre o questionário).

Dado que na UM estão em curso experiências-piloto colectivas que abrangem docentes de diversos cursos e/ou disciplinas e que são coordenadas nos respectivos órgãos de gestão pedagógica (nomeadamente, experiências de aproximação às

¹⁷ No momento de redacção do texto, havíamos recebido 35 questionários preenchidos, correspondentes a outras tantas experiências, faltando ainda receber respostas relativas ao 2º semestre de 2004/05 no final do ano lectivo. Neste questionário, tal como no anterior, os objectivos de investigação não permitem garantir o anonimato das respostas, embora se garanta a confidencialidade dos resultados

recomendações da Declaração de Bolonha), a equipa elaborou um segundo questionário de opinião (anónimo) sobre factores que podem dificultar ou facilitar a implementação deste tipo de EI e que será administrado aos docentes que nelas participam (nestes casos, o primeiro questionário é preenchido apenas por quem coordena a EI).

2.2.3 Integração ensino-investigação-desenvolvimento profissional

Ilustra-se aqui esta vertente do projecto pela apresentação sumária de dois estudos de caso desenvolvidos em continuidade no ano lectivo de 2004/05, na leccionação das disciplinas semestrais de Metodologia de Ensino do Inglês (1º semestre) e do Alemão (2º semestre) do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão da UM18.

Sendo os alunos pré-estagiários, compete às docentes destas disciplinas contribuir para a promoção de competências centrais ao seu desenvolvimento profissional, entre as quais foram destacadas a reflexividade, a autodirecção e a criatividade/inação, pela importância que assumem em contexto de estágio, nomeadamente no âmbito de um projecto de supervisão onde as docentes participam como supervisoras e que visa formar professores reflexivos, capazes de promover uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, através do recurso à investigação-acção (I/A) como estratégia principal de formação¹⁹. A avaliação anual deste projecto tem revelado a necessidade, repetidamente expressa pelos estagiários, de estabelecerem um contacto prévio com a realidade do estágio e o tipo de trabalho que a I/A envolve. Assim, decidiu-se propor aos alunos do 4º ano a realização de um trabalho de projecto (em grupos) ao longo dos dois semestres, intitulado “Compreender o estágio...um estudo de caso”, o qual se centra em projectos de I/A desenvolvidos pelos seus colegas estagiários.

Cada grupo de alunos estabeleceu contacto com um núcleo de estágio supervisionado por um dos elementos da equipa que dinamiza o projecto supervisoivo acima referido (v. Nota 7), mantendo esse contacto ao longo do ano através de um conjunto de tarefas documentadas e analisadas num relatório de grupo elaborado em duas fases (final do 1º e 2º semestres), e que é integrado num portefólio individual de aprendizagem que inclui reflexões sobre esta e outras dimensões do desenvolvimento das disciplinas. A avaliação deste portefólio, que substitui o exame, é feita mediante critérios negociados com os alunos e implica tarefas de auto-/ hetero-avaliação.

No primeiro semestre, os alunos participaram em sessões iniciais de formação dos estagiários onde são abordadas temáticas relevantes ao desenvolvimento dos projectos de I/A, após as quais prepararam um guião para uma entrevista realizada posteriormente aos núcleos, onde procuraram obter opiniões sobre o processo de transição dos colegas para o papel de professores, as suas reacções iniciais à realização de projectos de I/A, a

¹⁸ Estas disciplinas foram leccionadas de forma coordenada por três das autoras - Isabel Barbosa, Madalena Paiva e Isabel Sandra Fernandes- , embora com maior responsabilidade da primeira no 2º semestre e das outras no 1º semestre. Em ambos os semestres se recorreu à observação inter pares, que envolveu também outros elementos da equipa de investigação. Embora se trate de dois estudos correspondentes às duas disciplinas, constituem uma experiência de continuidade (articulação interdisciplinar vertical).

¹⁹ Este projecto de supervisão inscreve-se nas actividades das Comissões de Estágio da Universidade e enquadra-se no Projecto Institucional referido na Nota 2. Para além das docentes responsáveis pelos estudos de caso (v. Nota anterior), envolve mais duas docentes do mesmo Departamento (Metodologias da Educação) – Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira. Esta equipa dinamiza o projecto supervisoivo desde 1995/96

implementação de uma pedagogia para a autonomia, as competências profissionais em desenvolvimento e o papel da supervisão na sua formação. O trabalho do segundo semestre envolve a participação de cada um dos grupos num ciclo de observação do respectivo núcleo: sessão de pré-observação de uma aula, conduzida pela supervisora da UM, observação dessa aula na escola, e sessão de pós-observação, igualmente conduzida pela supervisora da UM. Os materiais recolhidos neste ciclo são objecto de análise, por referência a parâmetros orientadores de uma pedagogia para a autonomia e outros elementos teóricos adquiridos na disciplina ou pesquisados pelos alunos. No final do ano, é administrado um questionário aos estagiários a fim de complementar a informação até aí obtida, nomeadamente quanto ao impacto dos projectos de I/A no desenvolvimento de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação.

A avaliação desta experiência tem por base a análise dos portefólios (que incluem os relatórios do trabalho de projecto) e inquéritos aos alunos por questionário, para além da análise das reflexões resultantes da observação interpares (v. secção 2.2.4) e da elaboração de um diário de ensino por uma das docentes envolvidas.

2.2.4 Objectos e funções da observação interpares

No âmbito da colaboração interpares assume particular relevo a observação de aulas, como estratégia de desenvolvimento profissional que possibilita o diálogo interdisciplinar, facilita a reconstrução de teorias e práticas pedagógicas e apoia a avaliação dos estudos de caso. Na sua realização, procuramos garantir uma focalização na acção (no “guião” e não no “actor”), assim como a democratização dos papéis dos professores observador e observado e a liberdade interpretativa de ambos. Privilegiamos a observação in loco não-participante, acompanhada de registos reflexivos dialógicos.

O registo dialógico implica a construção de quatro textos por aula observada: dois textos livres iniciais, produzidos pelos professores observados e observador (registos de auto e hetero-observação), os quais são trocados entre ambos dando origem a dois registos de resposta a esses primeiros textos, igualmente partilhados (o professor observado comenta o texto de hetero-observação e o observador comenta o texto de auto-observação). A natureza dialógica dos registos implica um comprometimento elevado dos docentes e promove a construção de sentidos (inter)subjectivos e contextualizados sobre a aula em análise.

A fim de investigar o potencial transformador do registo dialógico na observação de aulas, decidiu-se analisar os textos produzidos com o objectivo de identificar os objectos eleitos pelos sujeitos envolvidos no processo de observação (reflecte-se sobre o quê?) e as funções da reflexão presente nos textos (reflecte-se como e para quê?). O corpus é constituído pelos registos relativos aos estudos de caso desenvolvidos entre 2002-2006 (no actual projecto e no projecto anterior; v. Nota 3) e considera-se que cada conjunto de quatro textos sobre uma aula constitui uma unidade de análise (o número de textos por aula aumenta em casos onde há mais do que um observador, ou ainda quando, a pedido do professor observado, colegas que não observaram a aula comentam textos sobre ela produzidos). O Quadro 2 sintetiza as dimensões de análise a considerar.

Quadro 2 – Dimensões de análise dos textos da observação interpares

Objectos da reflexão (identificados a posteriori)	Funções da reflexão (definidas a priori)
Situação pedagógica	Descrição (o que faço?)
Contexto, princípios pedagógicos, objectivos, estratégias, materiais/recursos, avaliação, organização do trabalho, teorias práticas de ensino/aprendizagem, papéis pedagógicos	Identificação de factos, episódios, incidentes críticos... que reflectem regularidades, contradições, acontecimentos (não) significativos
Professor	Interpretação (que teorias e concepções são expressas através do que faço?)
Traços de personalidade, teorias práticas de ensino/aprendizagem, experiência de ensino/aprendizagem e de indagação das práticas	Identificação de relações entre elementos ou acontecimentos, consciencialização/ explicitação de justificações e implicações da prática
Alunos	Confronto (o que explica que actue deste modo?)
Traços de personalidade, teorias práticas de ensino/aprendizagem, experiência de ensino/aprendizagem e de indagação das práticas	Exploração de pressupostos, crenças e valores subjacentes a concepções e práticas pessoais, discussão de factores históricos e estruturais que as condicionam e dos interesses que servem,
Observação interpares	problematização da sua relevância pessoal e social
Olhar introspectivo, papel dos saberes disciplinares, processo de escrita, relação observador-observado, impacto	Reconstrução (como posso actuar de outra forma?)
	Identificação de práticas alternativas mais racionais, justas e satisfatórias

A categorização das funções da reflexão permite a análise dos processos reflexivos desencadeados relativamente aos assuntos eleitos pelos professores, e as quatro categorias utilizadas integram o conceito de reflexão crítica na acção pedagógica (Smyth, 1989; Smyth, 1991, cit. por Angulo Rasco, 1999), que pressupõe um processo colegial de transformação do certo/ adquirido em problemático, aberto a novas perspectivas e leituras da realidade.

Sobre o valor deste tipo de projectos

A pedagogia do ensino superior em Portugal é ainda um problema por equacionar. Não temos uma gramática para falar sobre ele ou para o investigar, e pensamos que projectos com o que foi aqui apresentado representam um esforço de construção dessa gramática, colocando a pedagogia, definitivamente, na lista de interesses dos professores/investigadores que neles participam. Contudo, e porque a pedagogia não tem constituído prioridade na agenda da investigação académica, os que aqui se aventuram são “descobridores de caminhos” cujo sucesso é incerto (Shulman, 2004). Falamos de sucesso quanto à qualidade e impacto dos resultados obtidos, mas também quanto à legitimação deste tipo de investigação pela comunidade científica, fortemente condicionada pelas políticas de financiamento, incentivo e recompensa da investigação da pedagogia.

Projectos desta natureza, embora locais, abarcam realidades multifacetadas e equacionam problemáticas transversais ao ensino superior em Portugal e à crise que actualmente atravessa, podendo contribuir significativamente para a discussão alargada

das questões da qualidade. A tensão entre a urgência de inovar ensino e os factores de constrangimento à mudança, a presença de lógicas conflituais relativas ao valor da pedagogia na universidade, a existência de múltiplos quadros de referência na definição da qualidade do ensino, a incerteza e instabilidade que presentemente habitam as instituições de ensino superior... são circunstâncias preocupantes que exigem de todos um posicionamento e acção críticos direccionados à compreensão, renovação e valorização da pedagogia. Há, portanto, um sentido político no projecto agora apresentado, e um pensamento global nas acções locais que ele propõe.

Referências bibliográficas

- ANGULO RASCO, J. Félix (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. In A. Pérez Gómez, J. Barquin Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal, pp. 553-597.
- Barnett, Ronald (1997). Higher education: a critical business. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, Ronald (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. Higher Education, vol.40, nº 4, pp. 409-422.
- Biggs, John (1999). Teaching for quality learning at university. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boud, David; Cohen, Ruth & WalkeR, David (eds.) (1993). Using experience for learning. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brockbank, Ann & McGill, Ian (1998). Facilitating reflective learning in higher education. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Harvey, Lee & Knight, Peter (1996). Transforming higher education. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Huber, Mary (1999). Disciplinary styles in the scholarship of teaching and learning. Paper presented at the 7th International Improving Student Learning Symposium (<http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs>).
- Hutchings, Pat & Shulman, Lee (1999). The scholarship of teaching and learning: new elaborations, new developments. Change, vol. 31, nº 5, pp. 10-15 (<http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs>).
- Knight, Peter (2002). Being a teacher in higher education. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- LeBaron, John (2001). Rhetoric and reward in higher education: how the pillars of tradition impede academic reform and what might be done about it. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp. 7-25.
- Martella, Ronald; Nelson, Ronald & Marchand-Martella, Nancy (1999). Research methods – learning to become a critical research consumer. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Rowland, Stephen (2000). The enquiring university teacher. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Shulman, Lee (1999). Taking learning seriously. Change, vol. 31, nº 4, pp. 10-17 (<http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs>).
- Shulman, Lee (2000). From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning?. Journal of

- Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL), vol.1, nº 1, pp. 48-53 (<http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs>).
- Shulman, Lee (2002). Visions of the possible: models for campus support of the scholarship of teaching and learning (<http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs>).
- Shulman, Lee (2004). Four word: against the grain. In M.T. Huber (ed.). Balancing acts: the scholarship of teaching and learning in academic careers (<http://www.carnegiefoundation.org>).
- SMYTH, John (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX, nº 2, pp. 2-9.
- TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria; PEREIRA, Anabela; CABRAL, Ana Paula; FERNANDES, Cláudia; SILVA, Isabel Huet; BESSA, José & CARVALHO, Rita (2004). Docência e aprendizagem no ensino superior. *Investigar em Educação (Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação)*, nº 3, pp. 15-55.
- VIEIRA, Flávia (2002). Para a caracterização da investigação da docência no ensino superior em Portugal: um estudo introdutório. Intervenção em Mesa Redonda na Conferência Internacional de Investigação em Educação, Viana do Castelo, Dezembro (em publicação).
- Vieira, Flávia; Gomes, Álvaro; Gomes, Carlos; Silva, José Luís; Moreira, Maria Alfredo; Melo, Maria do Céu & Albuquerque, Pedro Barbas (2002). *Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho. Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- VIEIRA, Flávia; SILVA, José Luís; MELO, Maria do Céu; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel; GOMES, Carlos; ALBUQUERQUE, Pedro Barbas & SOUSA, Manuel (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem. Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Zabalza, Miguel A. (1993). Los procesos de innovación en la enseñanza universitaria, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 6, nº 1, pp. 25-52.